



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES  
CURSO DE PEDAGOGIA

## **ESCRITA BIOGRAFEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Camila Beatriz Reiter

Lajeado, junho de 2017

Camila Beatriz Reiter

## **ESCRITA BIOGRAFEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Monografia realizada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Pedagogia – Licenciatura, do Centro Universitário Univates, como parte da avaliação do semestre 2017/A.

Orientadora: Profa. Ma. Fabiane Olegário

Lajeado, junho de 2017

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer à minha Orientadora Ma. Fabiane Olegário, primeiramente, por me apresentar à Roland Barthes naquela tarde monótona de sábado. Agradecer por todos os encontros, por toda a dedicação, sinceridade, seriedade, afecção, pelo olhar vivo, sensível e cheio de vontade de caminhar junto comigo nesta pesquisa.

Agradeço, à professora Angélica Vier Munhoz, que aceitou o convite para ser minha avaliadora, contribuindo de forma inexplicável para a qualificação desta monografia.

Agradeço à Francine Freitas por aceitar apreciar este trabalho, realizando apontamentos pertinentes para que eu pudesse aperfeiçoar minha pesquisa. Agradeço aos professores, que se disponibilizaram a pensar junto comigo, nas quatro oficinas realizadas, caminhos outros possíveis na área da educação.

Aos demais professores, o meu mais sincero agradecimento, por fazer parte de minha vida acadêmica.

Aos colegas, agradeço pelo compartilhamento de ideias e por me fazerem perceber que juntos somos melhores.

À minha filha, Ailin Camilli Maria, grande responsável pela retomada de meus estudos, pela força, cumplicidade e amor, pela compreensão de minha ausência. Pelos carinhos depois das 23h00, as conversas, risadas...

Ao meu companheiro Jefferson de Andrade, pela força para que eu fosse persistente em minha escolha, pela luta diária, pelo amor.

À minha irmã, Ana Paula, que prontamente se dispôs a escutar meus choros e lamentações, mas também minhas alegrias e conquistas.

Aos meus pais, por terem feito o que lhes era possível durante todo esse tempo. E por fim, a mim mesma, por acreditar em minha capacidade, por acreditar em minha profissão, por me apaixonar cada dia mais pela pedagogia.

## RESUMO

A área da educação está repleta de discursos que vão sendo reproduzidos e disseminados, tornando-se verdades absolutas e inquestionáveis. Nesse sentido, a pesquisa tem a intenção de problematizar o discurso dominante do professor como mero reprodutor do conhecimento. Na contramão desse discurso, a pesquisa utiliza o pensamento teórico-prático de Roland Barthes, a fim de pensar como a fotografia e a escrita biografemática podem contribuir para a formação de um professor autor. O método biografemático entra como operador de processos criadores através da experimentação de uma escrita biografemática, é esse método que vai permitir o inédito, a invenção, a criação. São esses momentos de criação que aconteceram em quatro oficinas, que reuniram professores das redes municipal e estadual do município de Mato Leitão/RS, cujo propósito foi experimentar a autoria e invenção praticada no texto por meio da fotografia e da escrita biografemática. As oficinas possibilitaram a ampliação do olhar sobre a fotografia, e as fotografias, por sua vez, foram disparadoras de escritas biografemáticas, que aliadas às discussões puderam afirmar minha busca inicial, fissurando o discurso do professor como reprodutor do conhecimento. Podendo, desta forma, perceber que necessitamos de um olhar mais atento às “insignificâncias” da escola, para que assim, possamos modificar o nosso fazer educacional.

**Palavras-chave:** Formação docente. Biografemática. Roland Barthes. Pedagogia.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Arabescos [6]

Figura 2 - Fotografia de Roland Barthes [22]

Figura 3 - Fotografia de Roland Barthes [23]

Figura 4 - Fotografia de Roland Barthes [24]

Figura 5 - Fotografia do acervo pessoal de Hanellore Goltz [28]

Figura 6 - Fotografia do acervo pessoal de Hanellore Goltz [29]

Figura 7 - Fotografia do acervo pessoal de Hanellore Goltz [29]

Figura 8 – Fotografia do acervo pessoal de Hanellore Goltz [30]

Figura 9 – Fotografia do acervo pessoal de Hanellore Goltz [30]

Figura 10 – Fotografia do acervo pessoal de Hanellore Goltz [31]

Figura 11 – Fotografia do acervo pessoal de Hanellore Goltz [32]

## **SUMÁRIO**

**1 ENCONTRO COM BARTHES, 6**

**2 ATIVO/REATIVO, 8**

**3 A DOCÊNCIA EM MEIO A TRAÇOS BIOGRAFEMÁTICOS, 11**

A potência do insignificante, 12

Transbordamento da fantasia, 13

Formação docente: entre biografemas e oficinas, 15

Certa manhã..., 18

Docência: formar ou de-formar?, 19

**4 FOTOGRAFIA, 21**

**5 ENCONTROS, 25**

Fotografia: Operator e Spectator, 25

A fotografia como encontro, 26

Studium e punctum, 27

Conversações, 31

**6 ESCRITURA: DE VIDA, 34**

**7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, 38**

**8 REFERÊNCIAS, 40**

**9 APÊNDICES, 42**

## 1 ENCONTRO COM BARTHES

O cabelo está jogado para trás, aquele olhar sedutor. Um cigarro na boca. Os sapatos lustrados de cor marrom. As mãos no bolso. Camisa bem abotoada. Jeito despretenso. Paixão arrebatadora. Tudo começou naquela tarde que <ele> entrou no *Café de Flore*, na *Boulevard Saint-Germain* – 172. Sequer pediu licença, foi logo se aproximando, e eu ali sentada, atordoada, não sabia ao certo como agir. Já havia recebido alguns bilhetes, algumas pequenas escritas suas, mas nunca imaginei encontrar-me com ele. Sentou-se ao meu lado, seu perfume forte me entorpeceu, suas palavras me fizeram suspirar, elas eram como música para meus ouvidos, me senti seduzida por seu pensamento, queria experimentar suas escrituras, queria fazê-las minhas. Ao sair deixou cair seu isqueiro, de cor prateada, repleto de arabescos.

Figura 8 – Arabescos



Fonte: Da autora (2016).

Dentro de pouco tempo, sentia que não poderia passar um dia sequer sem vê-lo. A vontade de viver junto aumentava terrivelmente. Arranjava motivos para nos encontrarmos. O primeiro pretexto: entregar o isqueiro, que ele deixara cair no primeiro encontro. Eu, na biblioteca da Universidade, sentada à sua espera, olhando para o desenho indefinido formado pelos arabescos do isqueiro. Pego um papel, procuro uma caneta, mas não a encontro, rabisco

com um lápis gasto e velho em um pedaço de papel encontrado em minha bolsa algumas coisas sobre aquele arabesco. Quando percebo, estava ele a me olhar, com um sorriso tímido no canto da boca. Recusava a saída com amigos, mentia que não estava em casa, tudo para encontrá-lo novamente. A sós, podíamos ser quem quiséssemos, um transformava o outro à medida que nos conhecíamos melhor.

Ele é um homem de muitos amores. Conheci alguns. Comecei a amar àqueles que o amavam também. Quando percebi, formávamos um grupo e nos reuníamos quase que diariamente. Quando não nos víamos, eu me perguntava: quando seria nosso próximo encontro? O que conversaríamos? Quem mais me seria apresentado? <inquietude, vontade>. Tornei-me inquieta demais, apressada demais, porque o que eu mais queria era o reencontro → o reencontro com as suas palavras.

Foi assim que conheci Roland Barthes, amante do <isso>, do <biografema>, da <invenção>, meu <amante>. Na verdade, o grupo o reinventava, no momento em que liam-escreviam as suas obras. Certa vez, em um de nossos encontros, na grama da *Placedes Vosges*, de frente para o chafariz, ele próprio me disse: “[...] escrevo, “acabo” (a obra) e morro, mas, ao fazê-lo algo continua: a Espécie, a literatura [...]” (Barthes, 2005, p.15). Ficamos ali, por horas a contemplar as flores caindo, e eu escutava atentamente o que ele me dizia.

\*\*\*



## 2 ATIVO/REATIVO

Início este trabalho com a experimentação de uma escrita biografemática, inventando um encontro com o autor, uma mistura de verdades, devaneios, fantasias, delírios... Texto ativo e reativo. O ativo é movido pelo prazer, enquanto o reativo é movido por “indignações, medos, desaforos interiores, pequenas paranóias, defesas, cenas” (Barthes, 2003 il., p. 55). Posso dizer que este texto é movido pelos dois.

O mar estava revoltado. Meu pensamento era composto por movimentos violentos. Quanto mais eu nadava, mais me desesperava, pois, as ondas, com tamanha violência, me deixavam cada vez mais distante da beira da praia. Meu corpo estava exausto, mas ele ainda era vida.

Vida. Movimento. Criação. Como poderia eu, quase sem fôlego, continuar nadando? Os batimentos cardíacos enfraqueciam na medida em que eu lutava contra os movimentos da água revoltada. Demorei um pouco até perceber que seriam esses mesmos movimentos que me manteriam viva. Decidi encarar o caos. Dar vida ao que parecia morte. Criar sentido. Não era mais eu submersa no mar, mas sim, ele que me invadia, penetrava em meu corpo, não cabia mais em mim. O desejo de vida transbordava.

Estava em abundância. Impulsionada a escrever com outras ideias, corpos, vidas. Não era mais a mesma. Havia sido afetada por um turbilhão de ideias. Ideias de Roland Barthes. Composição. Imagem. Vida.

Cada vez que o contorno tomava uma imagem definida, eu buscava novas linhas para compô-lo. Assim como um colecionador que procura raridades para compor sua coleção. Fui, ao longo do curso, tecendo minha pesquisa, colecionando componentes que me atravessaram, e que, portanto, continuam ressoando fortemente em meu ser, e com eles seria possível criar outras peças, inventando outros.

Talvez agora, possa entender, por que me lancei ao mar revoltado, por que procurei o caos, ao invés da calmaria das areias da praia. Essa calmaria se constitui em algo já naturalizado

e eu queria escapar de qualquer forma e força dominante de pensar a educação e o fazer docente. Por isso, me lancei ao imprevisível: ao mar. Nesse mesmo sentido, tenho o desejo de que professores também se lancem ao imprevisível, escapem de qualquer verdade que possa enfraquecer o pensamento e que possam, dessa forma, dar mais vida à vida. Enfim, que possam afirmar a criação do seu fazer pedagógico.

Ao longo do curso de Pedagogia, passei por vários momentos, transformações minhas e da própria instituição. Fui desconstruindo algumas representações da docência que havia escutado até o momento, discursos que de tanto serem repetidos, tornaram-se “verdades” para mim. O curso também passou por reformulações em seu currículo, o que permitiu que eu pudesse pensar a docência de uma forma ainda mais crítica, abrindo um leque de possibilidades, fazendo-me repensar sobre minhas práticas. Tudo isso me instigou a ser ainda mais criativa, mas, sobretudo, a ser criadora.

Sempre tive um gosto especial por escritas em que eu pudesse deixar minha marca, minha forma de escrever. Isso tudo foi fruto de uma construção aliada a muitas leituras, que foram sendo realizadas ao longo desses anos.

A forma como fui instigada a momentos de criação, de invenção, me fizeram constatar a complexidade da docência. Criar não se constitui em uma tarefa fácil, muito pelo contrário, é algo absurdamente difícil, mas possível de acontecer. Pensar no docente que é capaz de criar é pensar em uma docência que faça a diferença, dando sentido às coisas que tantas vezes nos parecem banais. O cotidiano da escola está repleto de “insignificâncias” que precisam do olhar do docente para que possam ser transformadas em potência.

Contudo, a docência muitas vezes é sufocada por práticas discursivas, que acabam sendo reproduzidas e tomadas como “verdades”. Por isso ser docente no séc. XXI requer um desprendimento dessas “verdades” que foram sendo estabelecidas ao longo do tempo por discursos que constituíram modos de ser e agir. Em meio aos tantos discursos que circulam na docência, um deles é disseminado no tecido social e acaba sendo naturalizado ao representar o docente como mero reproduzidor do conhecimento, colocando-o em uma posição contrária à criação, como se fosse desprovido de capacidade inventiva.

Foucault (2012) vai citar que os discursos se mantêm ou se modificam na medida em que são apropriados, e podemos pensar o quanto a área da educação e os docentes se apropriam desses discursos. Eles vão sendo produzidos, reproduzidos e disseminados, pelos próprios docentes, pelas mídias, como se fossem verdades absolutas e inquestionáveis, o que acarreta uma responsabilização do docente pelo fracasso na educação. Tudo isso, porque a instituição

escolar foi sendo constituída com uma responsabilidade errônea, incorreta: a resolução de todos os problemas da sociedade (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005).

Para recusar o discurso do professor como reproduutor do conhecimento, podemos pensar em uma docência criadora, que possa cortar o fluxo discursivo, e combater as formas e as forças dominantes. É primordial que o professor perceba sua capacidade de criar, sobrepondo-se ao discurso que o minimiza, que o reduz a mero reproduutor do conhecimento.

Nesse sentido, a pesquisa compreende o docente como um inventor, como um criador de vida capaz de traçar a sua própria geografia. Dessa forma, a pesquisa objetivou provocar um grupo de docentes de escolas da rede municipal e estadual da cidade de Mato Leitão/RS a experimentação da escrita biografemática. Através dessa prática, a intenção é desestabilizar o discurso do docente como mero reproduutor do conhecimento, podendo perceber de que modo a fotografia e a escrita biografemática podem contribuir para a formação de um professor autor.

Este trabalho é constituído de inquietudes: vibrações → pulsações. De “imitação”. Deformação. De transbordamento → fantasia e potência. De cumplicidade → escritura = criação = biografemas. De prazer = *Kama Sutra*. Fotografia → *Studium e Punctum*. De Vida.

### 3 A DOCÊNCIA EM MEIO A TRAÇOS BIOGRAFEMÁTICOS

A docência tem sido exibida pela vitrine do discurso como uma prática sufocante, um exercício que enfraquece a vida, que pode levar à sonolência, ao desmaio e até mesmo à morte, revelando o quão negativo é o discurso do docente como reprodutor do conhecimento, o que acaba empobrecendo sua atividade, servindo de barreira para toda a potência de criação.

O discurso aqui referido, segundo Foucault (Foucault, 2012) é o conjunto de enunciados formado por uma sequência de signos. O enunciado, por sua vez, é algo que surge num certo tempo, num certo lugar (Fischer, 2001) através de práticas discursivas que “tomam corpo no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm” (Castro, 2009, p. 119). Não há verdade oculta pelo discurso, nem tampouco, um poder escondido por detrás dele, mas “o poder é algo que funciona através do discurso” (Castro, 2009, p. 120), por meio das relações de força, as quais nos constituem.

A prática discursiva que circula, acaba constituindo a imagem dogmática do professor, que ao ensinar utiliza cadernos amarelados, desbotados, ou seja, ele vai sendo constituído pelo discurso de que não há criação na docência, sendo tomado por um processo de reprodução, ele toma para si a < verdade de que quem cria são os artistas >.

Foucault assinala em sua aula inaugural no *Collège de France* que é relevante “questionar essa vontade de verdade” (Foucault, 2012, p.48), que é tecido numa malha de verdade sustentada pelo poder e que ganha força através do discurso, pois assim como as práticas discursivas são constituídas por nós, elas também nos constituem, pois essa <vontade de verdade>, que se antes servia para investir em “conhecimentos para serem verificáveis e úteis”, agora “apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas [...]” (Foucault, 2012, p. 16 - 17).

Foucault (2012, p. 17) esclarece que essa vontade de verdade exerce sobre os discursos “uma espécie de pressão e [...] um poder de coerção”, ou seja, o docente se vê coagido pelo discurso, que insiste em retratá-lo com essa incapacidade de inventar, de ser criador, colocando-o em uma posição que não condiz com a sua própria condição humana, que é inventiva.

A vontade de verdade, que é imbricada ao discurso, faz com que só a enxerguemos como algo positivo, fecundo, sem nos darmos conta de que essa vontade de verdade se constitui como uma “maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade [...]” que “[...] assume tarefa de justificar a interdição e definir a loucura [...]” (Foucault, 2012, p. 20).

Com um posicionamento ético, político e também estético é possível fissurar as paredes do discurso do professor como reprodutor do conhecimento, tendo aqui, a escrita biografemática como uma possibilidade de reversão desse discurso.

<Docência como um atravessamento → como a própria vida>

Ter coragem de se arriscar, sem saber ao certo o que vai acontecer, provoca medo e muitas vezes a negação. Nega-se o direito a si mesmo de experimentar, saborear, provar. Nega-se o direito de uma potência criativa, de impulsionar, de saltar para uma aventura. Sejam aventureiros, que possamos nos lançar de um <bungeejump>, sabendo do risco que corremos.

Este texto não trata de buscar uma verdade ou então de substituir uma verdade por outra, mas dar um drible nessa <verdade> que constitui o docente como incapaz de criar, que acaba limitando a atividade docente. Para que isso aconteça, faço coro com Foucault ao perceber a necessidade de: “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (Foucault, 2012, p. 48).

### **A Potência do insignificante**

Nem tudo que <sobra> pode ser considerado negativo. Para Feil (2010), há certa positividade, certa potência na <sobra>. Ao prato principal = biografia → a <sobra> = biografema.

<Biografia ≠ biografema>

É necessário que se faça aqui um esclarecimento entre biografia e biografema, que parecem semelhantes → nem iguais → nem contrárias. Para melhor elucidar → a escrita biográfica levanta informações históricas, enquanto a escritura biografemática inventa vidas (Feil, 2010). Se a primeira é limitada, a segunda permite invenções, é infinita. Nesse sentido, Feil traz a diferença entre os dois conceitos: “[...] enquanto a grafia (da biografia) tem significado, o grafema (do biografema), não” (Feil, 2010, p.82), ou seja, o significado da biografia é aquilo que já está posto, acabado, já o biografema não possui significado, ou melhor, não possui um único significado, eles são múltiplos, pois podem ser inventados, ficcionados, fantasiados a qualquer momento.

Tudo “[...] aquilo que passa despercebido pelas interpretações diversas, valoriza-se na escritura atual [...]” (Feil, 2010, p. 81), sendo considerado como biografema. Portanto, pode-se dizer, que o biografema é aquela <sobra> que vira potência, que ganha sentido, através da escritura. É aquele resto <insignificante> que pode vir a ser um acontecimento.

<Biografemas → Traços biografemáticos → Biografólogo>

São os <biografemas> que possibilitam “compor com os fragmentos” (Feil, 2010, p.84). Os fragmentos se constituem como tudo aquilo que nos parece improdutivo, inútil, infecundo. Quem faz ficção, escreve fantasias, delira, devaneia com todo esse <improdutivo> é chamado de biografólogo (Feil, 2010). Assim, o biografólogo compõe com biografemas, que são disparados por traços biografemáticos → escrita biografemática = escritura (Feil, 2010).

Para Feil (2010, p.81) “os traços biografemáticos são detalhes insignificantes transformados em signos de escritura”. Signo, entendido como aquilo que instiga e dispara um texto, como aquilo que nos encanta (Feil, 2010), como aquele minúsculo imperceptível no cotidiano. Talvez precisássemos utilizar uma lente de aumento para enxergar tantas coisas que atravessam nossas vidas sem nos darmos conta → a propósito: em quantas formigas pisamos todos os dias?

### **Transbordamento da fantasia**

Nesta pesquisa tomo o método biografemático como operador de processos criadores. Esse método, diferente da metodologia, não quer coletar dados, analisá-los, compará-los, nem

tampouco se limita a narrativa do que se vê ou se sente. Esse método quer a criação de uma escrita, quer a invenção.

A escrita “biografemática parte da fantasia” (Corazza, 2015, p.29). Essas fantasias que transbordam podem ser consideradas como “roteiros imaginários” (Ibidem, p.30). Para que a fantasia possa ser movimentada, ela se conecta com “o Poema, o Romance, a Biografia, etc” (Ibidem, p.17), contudo, logo que se conecta, já se torna independente, pois a partir do momento que luta e impacta-se com o real, a fantasia abandona seu rigor para atingir o inédito. Esse ineditismo é que vai possibilitar que o método biografemático seja operado, vai permitir a invenção de uma escrita biografemática.

<Método biografemático = transbordamento da fantasia>

Esse método não deseja julgar, classificar ou etiquetar, menos ainda buscar verdades, um resultado final ou predeterminado, mas sim, possibilitar uma escrita da vida docente, ou seja, uma escrita que possa contestar o discurso do professor como reproduzidor do conhecimento, porque é em favor da vida, e não do seu enfraquecimento. Uma escrita como criação da existência, que perpassa o território da escola, que constitui a própria vida.

<Tecer uma escrita criadora ≠ da biografia = narrativa da vida>

O método biografemático possibilita a criação, o inédito, o que não quer dizer um abandono da vida <docente>, até porque “[...] não há ato de criação que não seja a travessia de um horizonte já vivido [...]” (Costa, 2011, p. 51). O que esse método busca é fugir de amarras das certezas fáceis a favor de certo estranhamento.

Essa necessidade de se chegar a algum lugar, de saber *a priori* o destino é o que muitas vezes não permite que tracemos outras rotas, e isso nos impossibilita de arriscar, de nos dispormos a experimentar. Não é cegar-se, mas fantasiar, e é essa fantasia que permeia a escrita biografemática, porque não se preocupa com a verdade, mas sim com a criação de outra vida, de outro corpo “[...] em nome de mentiras mais verdadeiras (ou, se preferirmos, mais potentes)” (Costa, 2011, p.53).

## **Formação docente: entre biografemas e oficinas**

Este estudo teve como objetivo contribuir para a formação docente, através da escrita biografemática, tendo como provocação a fotografia. Para que isso ocorresse, foi necessário possibilitar momentos para que os docentes experimentassem uma escrita inventiva.

Para que as oficinas acontecessem, realizei um convite aos docentes de escolas da rede municipal e estadual, localizada na cidade de Mato Leitão, no Vale do Taquari/RS, tendo a adesão de 7 participantes.

Os encontros foram realizados nas dependências de uma escola municipal de Educação Infantil, no município de Mato Leitão e cada encontro teve a duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, totalizando quatro encontros. Todos os encontros proporcionaram momentos de experimentação de uma escrita biografemática, a partir das teorizações de Roland Barthes (2015).

Não sendo este trabalho uma escritura de verdades, e sim uma escritura de vontades, a única coisa previsível em cada encontro foi a <vontade>. Vontade de compartilhar meu trabalho, de despertar a vontade de ler/escrever, de aguçar o olhar para a fotografia, vontade de ver o nascimento de vidas e de ratificar o que acredito: o professor como um autor, um inventor de seu próprio fazer docente.

As oficinas podem ser aqui entendidas como as ondas do mar, algumas vezes mais calmas, outras vezes mais violentas, mas sempre são ondas, sempre provocam movimentos. Movimentos de ideias. Movimentos em educação.

As oficinas permitem experimentações, propondo outros movimentos, pois “[...] a formação continuada [...] é compreendida como uma verdade inquestionável, dificilmente problematizada nas políticas educacionais” (Munhoz et al, 2013, p.186).

As oficinas possibilitaram a experimentação do próprio pensamento. “Ela está na abertura ao necessário desornamento caótico na medida em que possibilita um encontro do pensamento com o fora, algo que o retira do mesmo, do senso comum, da cópia e dos modelos” (Conceição, Fogazzi e Nodari, 2010, p.143). Desse modo, as oficinas permitiram que o olhar sobre as fotografias pudesse fugir de sua representação, passando para a ordem da criação. Olhar para além do que ela está mostrando é permitir-se imaginar e criar com tudo aquilo que passa despercebido, com os detalhes que compõe a fotografia. É criar escritas que “[...] conectam as palavras nas práticas de experimentação [...]” (Olegário, Munhoz, 2017, p. 156).



As oficinas são semelhantes a uma viagem a um lugar desconhecido:

Quando viajamos a um lugar que não conhecemos, nos tornamos sensíveis àquele espaço, pois nossos antigos hábitos já não cabem mais. Dessa maneira, inventamos maneiras, exploramos, lidamos com o incômodo do desconhecido, do não previsto, da perda de tempo, da errância [...] (MUNHOZ; ROOS, 2015, p. 200).

Nessas viagens podemos ser afectados, mas esse afectar-se não pertence à ordem dos sentimentos:

<Afectado ≠ Afetado >

Corazza (2005, p.91) vai explicitar que “esses afectos não são sentimentos nem afetos, no sentido conhecido dos termos, mas a parte não pessoal, invisível dos estados subjetivos e vividos, as vidências e os devires inumanos [...]”. É por esse motivo, aponta a autora, que a palavra é composta pela letra *c*, que ela vai chamar de intrometida, mas que serve justamente para distingui-la dos afetos da ordem do sentimento. Deleuze, Guattari (2010, p. 193-194) também ressaltam que “[...] os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles”. O professor pode ser afectado, pode ser atravessado pelo inusitado, pelo imprevisível, ultrapassando qualquer coisa que já possa ter acontecido, é da ordem da experiência, pois os “[...] afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (Deleuze, Guattari, 2010, p. 194).

Pelo, ou por meio do detalhe da fotografia, que importa pensar quais são os detalhes da educação, de que modo esses detalhes afectam o professor. É no detalhe da educação que o professor pode ser afectado.

Este trabalho acredita no professor como criador, mas que não deixa de ser tomado por afectos tristes, sendo que o discurso do professor como reproduzidor do conhecimento é que gera esses afectos. Experimentar uma escrita que mobiliza a criação é, de algum modo, perceber o quanto há potência na educação.

Pensar e escrever se configuram em um exercício de experimentação que dobra, desdobra e redobra as forças, incita à criação de matérias, visto que, quando uma escrita é tomada por encontros e composições imprevisíveis, um tanto se põe a escorrer: identidade, representação e racionalidades puras (OLEGÁRIO; MUNHOZ, 2017, p. 158)

Deleuze, Guattari (2010, p.193) referem que “[...] o que conserva a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de [...] afectos”, desta forma, podemos

pensar que são essas sensações, esses afectos que o detalhe da fotografia mobiliza a escrever, é a vida que é criada a cada olhar lançado sobre a fotografia. São os encontros que produzem afectos, constituindo blocos de sensações, as quais se referem as afecções vividas (Deleuze, Guattari, 2010).

O professor-artista, nestas oficinas, a partir da provocação das fotografias “[...] é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos [...]” (Deleuze e Guattari, 2010, p. 207), afectos esses, que vão compondo sua escrita, vão mostrando, inventando e criando novos afectos.

\*\*\*

Poderia dizer tantas coisas que me levaram a escrever com Roland Barthes, mas simplesmente aconteceu → Algo não premeditado, não pensado previamente, um acontecimento, diferente daquela fatídica tarde em que ele fora atropelado, atravessando a rua de *Écoles*, em Paris, a vida e a morte como acontecimento.

Mesmo após sua morte, ele é vida. É vida, pois deixou suas marcas através da escritura. Essa escritura que é por mim reavivada, assim como foi por Luciano Bedin da Costa, Sandra Mara Corazza, Gabriel Sausen Feil e por tantos outros. Tornou-se vivo a partir do nosso encontro. A partir do desejo por suas escrituras. Como o próprio Barthes (2013, p.12) disse-me, deitado naquela cama de hospital, desfigurado e gemendo de dor, após seu atropelamento, “[...] no texto, de certa maneira, *eu desejo* o autor”.

Neste trabalho, assim como cita Barthes (2013), não há juízo a ser realizado diante de uma escritura, farei o que ele chama de <isso>, o <isso> se basta → <isso> e nada mais. Para ele, não há sujeito, nem objeto, não há hierarquia, nenhum sobrepõe o outro, ou serve ao outro, há somente completude, cumplicidade (Barthes, 2013).

Qualquer um que possa ler minha escrita poderá julgá-la como imitação. Mas para quem realmente o encontrou, sabe bem que para ele, a palavra <imitar>, ainda que não considere a palavra mais adequada, nunca será = reproduzir = copiar = repetir. Em nosso encontro, no *Collège de France*, Barthes (2005, p.16), sussurrando em meu ouvido, disse para eu não me preocupar com isso, “pois do ler ao escrever, produz-se uma Imitação tão particular, tão rebelde, tão deformante” que não pode ser considerada como imitação literal.

Uma escritura de desejo (Barthes, 2005) é o que propus a um grupo de docentes para repulsar o discurso que insiste em permanecer, o discurso do docente como mero reproduzidor do conhecimento, que parece paralisar as possibilidades de criação. Quero com tudo isso, que

ocorra <uma aventura>, uma <deformação> do outro por amor (Barthes, 2005). Mas quero também ser deformada a partir deste texto. Ao longo desta escritura, tive a liberdade de tomar emprestadas algumas palavras de Barthes, o que não poderia ser diferente, já que escrevo com ele.

Esta escritura é uma forma de mantê-lo vivo, mas também uma forma de prazer. Meu corpo vibra. A mão escreve. O coração pulsa. Barthes já passou por muitas pessoas, por muitas praças e muitos corações, deixando suas marcas na vida de muitos. Quero que sintam o que estou sentindo. A vontade de ler, que se mistura à vontade de escrever.

### **Certa manhã...**

Seis horas da manhã, o despertador toca, ela tateia até encontrá-lo, consegue desligá-lo e volta a cochilar, a vontade era de ficar em casa, mas ela não podia. Imediatamente pensou: escolhi isso para a minha vida! No começo tudo parecia tão leve, tão prazeroso, sentia-me satisfeita, agora parece haver peso em minhas costas. Sinto, em alguns momentos, que uma luzinha lá dentro ainda permanece acesa, mas sinaliza fraca contra a parede, parece estar cansada, sem força. Insônia. Remédio para dormir.

Levanta-se. Para em frente ao espelho. Olha-se. É como se ela não se reconhecesse, é como se aquela figura ali refletida, não pudesse ser a mesma que há cinco anos. Prometia tantas coisas, a principal delas: que não se deixaria levar por professores que veem a docência como um fardo pesado demais.

O remédio para dormir parece anestesiá-la, para que não sinta o que talvez devesse sentir. A vida que era colorida, ficou cinza, as pessoas não a reconhecem mais. Dizem que mudou. A cara amarrada, a testa franzida, o bom dia em voz baixa denuncia seu cansaço. Pensa: O que fiz de mim mesma? O que estou fazendo dos outros?

Ela parece sentir as linhas que compõem seu corpo. A linha dura insiste em sobressair, a linha flexível e a de fuga estão em alternância com a linha dura, talvez porque a linha de fuga seja perigosa, seja radical demais para o estágio em que se encontra: adormecida e dura demais.

É tomada por um sentimento de nostalgia, uma lembrança de momentos de felicidade, um cheiro de terra molhada com a chuva, de subir na árvore de pitanga, de jogar futebol no potreiro, de brincar no barro.

Um momento de felicidade a ataca. Tira o pijama de cor salmão, joga as pantufas para longe. Agarra a calça jeans que mais gosta, aquela de cor escura, veste a camiseta que ganhou de presente de sua mãe, e um tênis baixo, aquele batido, mas confortável, o mais confortável,

aquele como qual sente-se bem. Pega a bolsa, os cadernos e o CD com os clássicos da Legião Urbana.

Entra no carro, coloca o CD, aumenta o volume, o sol quase ofusca sua visão, enfim, chega à escola.

### **Docência: formar ou de-formar?**

A palavra <formação> remete à possibilidade de mudança = mutação = metamorfose. Mas parece haver uma incompatibilidade assim que desmembramos a palavra:

<Formação> → <forma> = acabado = moldado = pronto>

O momento destinado à formação de professores, geralmente, acaba limitando-se mais com a preocupação de <salvar> o mundo através da educação, modificando os sujeitos que transitam o território da escola, do que pensar uma docência artistadora.

Os espaços de formação de professores (formação inicial e continuada), historicamente, têm proposto exercícios de pensamento que cerceiam a criação, a invenção, preocupando-se em anunciar o futuro e insistindo na transformação dos outros, segundo referenciais pautados em verdades preestabelecidas (CORAZZA, 2013, p. 2).

Se escolhermos viver dessa forma, estaremos contagiando a todos que nos cercam e corroborando para que os discursos dominantes continuem sendo disseminados no plano onde as verdades são homogêneas, além disso, não podemos salvar o mundo, essa representação que costuraram ao nosso corpo precisa ser cortada, fio a fio:

Luta contra uma certa dívida eterna, impagável, das professoras salvacionistas (há um “exército da salvação” na educação?) – para com o Estado, a sociedade, o povo, a classe, a revolução, o progresso, a cidadania, a humanidade, a divindade –, que traz consigo o desânimo e a desesperança, o desencanto e o desamor, a mortificação e as lamúrias (CORAZZA, 2005, p. 41)

Ao invés de buscarmos uma salvação, através do docente moldado, através dessa <forma>, poderíamos pensar de que forma podemos traçar atalhos inéditos, aqueles que geralmente são pouco traçados, conhecendo jardins fantasiosos, que a cada passagem o altera.

De encontro a isso podemos pensar em de-formar. Geralmente a palavra <deformação> remete a algum tipo de deficiência → defeito → má-formação, causa em um primeiro momento, uma estranheza, por ser pensada → julgada com uma conotação negativa.

Aqui, busco falar em <de-formação>, que possui o sentido de corromper → adulterar → alterar. Essa alteração deve ser realizada para chacoalhar com os discursos das práticas docentes, da vida docente, das <verdades>.

Por isso venho aqui propor que precisamos de um professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos os códigos sociais em que foi formado. Professor que pense o ensinar como uma atividade de auto-transformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu Eu (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 9).

<De-formação = não se deixar formatar = não se deixar engavetar>

O ensino que <de-forma> pode fissurar e tornar-se potência, possibilitando o novo, dando espaço para a criação, questionando a <verdade> que foi sendo constituída pelo discurso do docente como reproduzidor do seu fazer educacional.

O ensino que deforma seria aquele que investe na desconstrução do próprio ensino escolarizado, rotinizado, massificado, disciplinado, sem criatividade, monótono, o ensino profissional, o ensino obrigatório, o ensino como máquina de salvação ou de moralização. O ensino que deforma é aquele que aposta em formas novas, maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem. Ensino em que não teria lugar a rotina, a mesmice, a homogeneidade dos saberes e procedimentos, em que a disciplina ou as disciplinas não seriam o fundamental, mas a criatividade, a capacidade de pensar coisas novas, de formular novos conceitos, de praticar atividades desrotinizadas, lúdicas, atividades capazes de estimular a sensibilidade, práticas e formas de pensamento capazes de oferecer às crianças matérias e formas de expressão para elaborarem subjetividades, subjetivarem distintas formas de se dizer Eu (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 10).

## 4 FOTOGRAFIA

O entardecer foi encantador. As almofadas florais davam vida àquelas poltronas de cor bege. O aroma do chá percorria meus sentidos, e Barthes degustava os *macarons* que comprara na *pâtisserie Fauchon*. Estávamos eu e Barthes sentados na varanda, em seu apartamento na França, folheando um álbum de fotografias, quando ele me disse “[...] como *spectator*, eu só me interessava pela Fotografia por “sentimento”; eu queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto noto, olho, penso” (Barthes, 2015, p. 26). Pergunto a ele, timidamente, se *spectator* é o mesmo que espectador, e ele me responde calmamente, entre uma tragada e outra de cigarro, que não. *Spectator* somos todos nós, capturados pela intenção do fotógrafo = *operator*. Palavras em latim, que melhor definiam o que ele queria dizer (Barthes, 2015).

\*\*\*

Para Barthes a foto é perigosa, pois possui funções que são como álibis para o fotógrafo, como “informar, representar, surpreender, fazer significar, dar vontade” (Barthes, 2015, p.31), fornecendo detalhes que se constituem como um saber etnológico, pois a olhamos em um plano geral, dessa forma, não percebemos os detalhes, não olhamos para aquele “insignificante”. Para Barthes a fotografia “repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (Ibidem, p. 14), ou seja, aquele momento único e talvez inexplicável ficará simplesmente preso a um papel. As possíveis subjetividades dos momentos em que a fotografia foi capturada acabam “transformando o sujeito em objeto”, que “condena o fotografado, pois não passa de uma imagem pesada, imóvel, obstinada” (Ibidem, p.19-20).

Para Barthes, sempre falamos de <uma> foto, contudo ele acha interessante falar <da> fotografia (Barthes, 2015), pois é justamente esse <da> que suscitará uma escrita inventiva. Há duas formas de olhar uma fotografia, que tem sentidos opostos, mas podem permanecer juntas, chamadas de <Studium> e <Punctum> (Idem, 2015).

O <Stadium> seria a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral = a intenção do fotógrafo ao tirar tal fotografia, que pode agradar ou desagradar. Já o <Punctum> é aquilo que fere, uma picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte, é também um lance de dados, o acaso (Barthes, 2015). Dessa forma, o primeiro diz respeito somente ao gosto pelas fotos, já o segundo é um ponto que é rompido, o que afeta, motiva, mobiliza a escrever. Os detalhes de uma fotografia possuem o mesmo sentido que o biografema tem na escritura (Idem, 2015).

Ao longo deste trabalho me lancei como biografóloga, experimentando escritas inventivas e a seguir apresento, sob destaque, alguns fragmentos de minhas escritas biografemáticas a partir do *studium* e do *punctum* de algumas fotografias de Barthes (2003 il.).

Das fotografias de Barthes (2003 il.), muitas me encantam, outras nem sequer gosto, mas essa em especial me chama atenção para o gesto que a menina faz com as mãos, tocando uma mão na outra, com os dedos polegares e indicadores, como se estivesse com um misto de medo e vergonha. Sabe-se lá o que acontecia? O olhar tristonho, a cadeirinha tão pequena...

Figura 2



Fonte: Roland Barthes, 2003 il.

O pai acabara de cortar sua franja, com uma velha tesoura: era seu aniversário. As mãos apreensivas mostravam o desconforto com a fotografia, ela não gostara do corte do cabelo, menos ainda de ter de posar ao lado da cadeirinha do irmão mais novo. Ela recusou-se a sentar.

\*\*\*

Figura 3



Fonte: Roland Barthes, 2003 il.

Esta fotografia não me punge. Vejo as roupas que estão vestindo, a forma como posam para a foto, mas nada na fotografia mobiliza meu desejo de querer escrever. Ela é da ordem do *studium*, é um interesse, de certa forma, geral.

\*\*\*

Cabe ao biografólogo dar sentido à fotografia, (re) tornar o sujeito que acabou sendo capturado como objeto, percebendo o que *punge*, dando vazão a uma escrita a partir dessa ferida. A fotografia, ao ser visualizada, nada mais é que ela por ela mesma, é algo representado (Barthes, 2015). Por esse motivo, o *punctum* é a possibilidade de olhar essa fotografia para além de uma representação → “[...] a partir do momento em que há *punctum*, cria-se (adivinha-se) um campo cego” (Idem, p. 53).

Uma escrita de invenção “não se trata, assim, da palavra em seu encadeamento linear; o que interessa é a desavergonhada capacidade de habitar as “bordas”, sugerindo outras possibilidades para além do que está posto e instituído” (Olegário; Munhoz, 2017, p. 155), neste caso, pela fotografia.

\*\*\*



Esta fotografia me toma por inteira. Gosto dela, olhando para o *studium*, mas é ela também que me acerta, como uma flecha. Essa flecha que transpassa meu corpo e que provoca um desejo de escrever, um desejo de delirar com as palavras.

Figura 4



Fonte: Roland Barthes, 2003 il.

Ela queria ter a chance de lhes dizer isso! Queria poder tê-los preparado, se é que há alguma forma de preparo para a morte. Naquele momento, nada era mais importante do que aproveitar cada minuto ao lado dos filhos. A doença lhe deixava cada dia mais fraca, mas ela ainda tinha força para agarrá-los, como se sempre fosse a última vez. O mar, a areia...os olhos, bem no fundo, tão tristonhos por ter que deixá-los. A praia nunca foi seu lugar preferido, mas diante dos sorrisos que o lugar conseguia arrancar de seus filhos...ah, os sorrisos, era a única coisa que ela queria ver.

## 5 ENCONTROS

### **Fotografia: *Operator e Spectator***

O espaço foi preparado para a acolhida aos participantes. Almofadas distribuídas pelo chão e a luz diminuída davam um toque de aconchego, para que todos pudessem sentir-se à vontade. Fotografias do livro *a Câmara Clara*, de Roland Barthes, foram penduradas por um fio transparente preso ao teto, para aguçar a curiosidade sobre o assunto, instigando os participantes. Projetada na parede estava a fotografia de Roland Barthes, para que pudessem de imediato terem esse primeiro contato com o autor que deu embasamento ao meu trabalho. Após a chegada de todos, iniciei realizando a leitura de minha experimentação de escrita biografemática, explicitando como ocorreu meu encontro com as ideias de Roland Barthes, introduzindo, dessa forma, o tema.

Em seguida, realizei a apresentação do meu projeto de pesquisa, enfatizando o discurso do professor como reprodutor do conhecimento, que serviu como problemática para a realização da pesquisa. Cabe ressaltar que a leitura de minha escrita biografemática não teve em momento algum a intenção de demonstrar um modelo a ser seguido, até porque a escrita biografemática é uma escrita singular, autoral, de criação, de ficção, que não comporta reproduções.

Propus que cada participante tirasse uma fotografia de algum espaço da escola, para que pudessemos olhá-la de forma coletiva. Com as imagens projetadas, provoquei uma discussão do porquê das fotografias tiradas e refletimos sobre a intenção do fotógrafo ao tirar uma fotografia, podendo perceber o papel do biografólogo, deixando claro, que quando falamos em escrita biografemática é necessário um sujeito que componha a fotografia.

Nessa oficina, os professores procuraram tirar fotografias de espaços geralmente prontos, organizados e em total ordem para alguma atividade com as crianças, espaços que possuíam alguma intenção. Na discussão, a ideia foi unânime de que queriam mostrar “as coisas lindas”<sup>1</sup> que aconteciam na escola. Indaguei se tirariam a fotografia se o espaço estivesse todo

---

<sup>1</sup> Entre aspas, frase dita pelos docentes.

“bagunçado” pelas crianças e a maioria disse que não. A partir das respostas, pensamos o porquê disso, pois, se o espaço foi “bagunçado”, é sinal de que ele pode ter sido explorado, experimentado, potencializado. Quantas vezes na educação, de um modo geral, queremos que tudo pareça organizado e nada pode sair de nosso controle. Foi nesse viés que a conversa se estendeu e os docentes se deram conta de que na maioria das vezes queremos impressionar os outros: os pais, os colegas, aquele que olha de fora. Porém, aquele que lança seu olhar, muitas vezes não irá entender tamanha “bagunça”, e cabe ao professor ampliar o olhar de quem não entende.

Ao final da oficina solicitei que trouxessem para o próximo encontro alguma fotografia antiga.

### **A fotografia como encontro**

A segunda oficina iniciou com a leitura de trechos sobre o conceito de biografema. Após foi realizada a troca das fotografias trazidas pelos docentes e solicitado que realizassem uma escrita biografemática a partir do encontro com o sujeito da fotografia. Fizemos a leitura coletiva dos encontros inventados.

Ao longo da realização das leituras fui retomando e problematizando os conceitos de Barthes, não para refutar as escritas realizadas, fazendo um juízo de valores, mas para que pudessem perceber o quanto estamos presos às representações. As escritas quase não se desprenderam do que estava representado na fotografia. Os professores fizeram muito mais uma descrição da fotografia, do que a invenção de uma escrita, de um encontro.

Então, nos voltamos para o campo da educação e na discussão nos demos conta do quanto somos representados pelos outros, por outras áreas, pela televisão, pelos próprios colegas e o quanto nós também construímos narrativas em relação aos outros. Indaguei se eles se sentiam representados pelo discurso do professor como reproduzidor do conhecimento e de imediato realizaram a negativa, explicitando que criam todos os dias novas formas de dar aula, de estar com as crianças, que não há como reproduzir.

### *Studium e punctum*

A terceira oficina teve como ponto de partida um diálogo sobre os conceitos de *studium* e *punctum*, com a leitura coletiva de pequenos textos, a partir das teorizações de Barthes. Realizei a distribuição das fotografias de Hannelore Goltz e propus uma escrita biografemática. As fotos escolhidas retratavam momentos de sua infância em meio à 2ª Guerra Mundial e outros momentos de sua vida após a chegada ao Brasil. Em seguida, seguem as fotografias e respectivos fragmentos das escritas biografemáticas produzidas pelos docentes:

Figura 5



Fonte: Acervo pessoal de Hannelore Goltz, Alemanha, 1945.

“[...] E a tradição da família Hamburgo se repetia: a fotografia com os gorriños tricotados pela bisavó. Jeni não gostou, pois preferia azul ao invés de amarelo. Luiza sorria, tentando agradar a irmã [...]” (Scheila)<sup>2</sup>.

\*\*\*

---

<sup>2</sup> Scheila: nome fictício dado à participante que atua como docente em uma escola da rede municipal de ensino fundamental. Formação: Pedagogia e pós-graduanda em supervisão escolar.

Figura 6



Fonte: Acervo pessoal de Hannelore Goltz, Alemanha, 1996

“ [...] ela teve seu tempo interrompido novamente, desta vez, por um barulhar vindo do bolso do pai. Ela quase não acreditou, era um presente, um lindo passarinho de brinquedo que o pai havia trazido para ela. Então ela teve certeza que ali era verão [...]” (Jéssica)<sup>3</sup>

\*\*\*

Figura 7



Fonte: Acervo pessoal de Hannelore Goltz, Alemanha, 1967.

“[...] O olhar fixo, triste e desolado dura cerca de dez segundos, até que a janela se fecha e o esperado acontece” (Gustavo)<sup>4</sup>.

\*\*\*

<sup>3</sup> Jéssica: nome fictício dado à participante que atua como docente em uma escola da rede municipal de ensino fundamental. Formação: Pedagogia e pós-graduanda em pesquisa em educação.

<sup>4</sup> Gustavo: nome fictício dado ao participante que atua como docente em uma escola da rede municipal de ensino fundamental e de educação infantil. Formação: Graduado em Educação Física.

Figura 8



Fonte: Acervo pessoal de Hannelore Goltz, Brasil, 1952.

“[...] Seu sorriso encanta no primeiro instante. Cabelos loiros e irresistíveis. Confirma o nome da coluna do jornal: “À procura de um grande amor”. Sua camisa abotoada dá a certeza de alguém sério e comprometido. Ela se pergunta se seria esta a oportunidade que tanto procurava. Logo abaixo da coluna o telefone para contato. Ela pensa, olha e decide” (Melissa)<sup>5</sup>.

\*\*\*

Figura 9



Fonte: Acervo pessoal de Hannelore Goltz, Brasil, 1965.

“O sol aquece a conversa das duas, e ali, permanecem em devaneio” (Bianca)<sup>6</sup>.

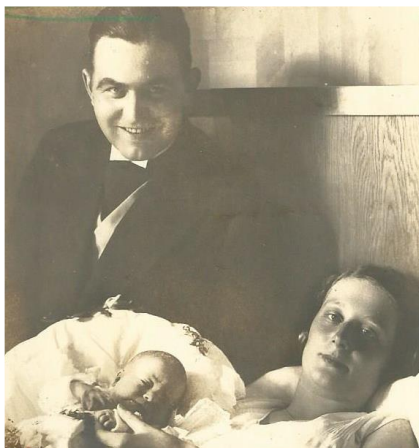
---

<sup>5</sup> Melissa: nome fictício dado à participante que atua como docente em uma escola da rede municipal de ensino fundamental e monitora em escola de Educação Infantil. Formação: Graduada em Educação Física e graduanda em Pedagogia.

<sup>6</sup> Bianca: nome fictício dado à participante que atua como monitora em uma escola da rede municipal de ensino fundamental. Formação: graduanda em Pedagogia.

\*\*\*

Figura 10



Fonte: Acervo pessoal de Hannelore Goltz, Alemanha, 1933.

“[...] o pai com um sorriso meio amarelado, mas todo eufórico, pois via ali o primogênito tão esperado. A mãe, ainda que exausta, segurava junto à mãozinha do filho o broche que o pai fizera questão de dar. Tal criatura daria sequência ao honroso sobrenome da família” (Aléxia)<sup>7</sup>.

\*\*\*

---

<sup>7</sup> Aléxia: nome fictício dado à participante que atua como docente em uma escola da rede municipal de educação infantil e escola da rede estadual. Formação: Pedagogia e pós-graduada em supervisão escolar.

Figura 11



Fonte: Acervo pessoal Hannelore Goltz, 1942.

“[...] O pai voltaria para a guerra, para defendê-las de pessoas ruins e malvadas. A mãe estava triste e apreensiva, mas esforçava-se para não demonstrar. Para eternizar o momento, ela coloca o colar que o marido trouxera de presente [...]” (Beatriz)<sup>8</sup>.

\*\*\*

### Conversações

No quarto e último encontro algumas perguntas foram norteadoras para iniciarmos a discussão: De que modo vocês acreditam que a escrita biografemática pode contribuir para a formação docente? Há invenções em suas práticas na escola? Como? Qual é a relação que percebem entre a fotografia e a escrita biografemática para o campo educacional?

Os docentes primeiramente expuseram que nos momentos de formação na escola não há espaço para a escrita, pois, na maioria das vezes, se discute casos e questões pontuais de organização, que geralmente são regados de reclamações. Tudo muito lógico e racional, sendo a invenção de uma escrita, como ocorreu nas oficinas, algo não prioritário, por parecer não contribuir para a resolução de tantos problemas que a escola enfrenta. Indago-os se os problemas apontados dizem respeito às suas atividades docentes ou seriam algo externo a isso.

---

<sup>8</sup> Beatriz: nome fictício dado à participante que atua como docente em uma escola da rede municipal de educação infantil e escola da rede estadual. Formação: pedagogia e pós-graduanda em metodologia para anos iniciais do ensino fundamental: oficinas pedagógicas.



Os professores prontamente respondem que a família é um dos principais problemas, já que não há colaboração por parte dela, refletindo na falta de interesse das crianças.

Questiono sobre a percepção que tiveram das oficinas realizadas e respondem que a possibilidade de experimentar uma escrita biografemática foi algo prazeroso, já que suas narrativas e histórias geralmente ficam em torno de problemas da educação. Perceberam, através dessa prática, o quanto é difícil a invenção, mas possível de acontecer. Também notaram que uma das questões principais das oficinas foi poder lançar um olhar mais atento, mais minucioso para tudo, um olhar subjetivo e sensível que potencializa a mudança, o diferente, o inédito, sendo que não precisa ser necessariamente a criação do novo/novidade, mas a atribuição de outros significados ao que já temos, um novo olhar repleto de possibilidades, dando mais sentido para aquilo que estamos vendo ou vivendo.

Os participantes afirmaram que estão sempre inventando e reinventando coisas em suas práticas, pois mesmo com o planejamento pronto se deparam com inúmeras possibilidades que as crianças apresentam e precisam inventar, isto é, ter um olhar sensível para modificar suas práticas pedagógicas. Uma das participantes acredita que não há algo necessariamente novo, mas sim, que acontece de outras formas, a partir do que já temos, mas sempre estando com esse olhar sensível.

A fotografia é, ao ver de uma das docentes, a intensidade de uma ação, mas tendo um momento daquela ação paralisado pelo registro. Assim como olharam para os detalhes da fotografia para produzirem uma escrita biografemática, uma escrita de invenção, fizeram relação desse olhar atento voltado para o campo da educação, citando que se olharem atentos às narrativas, fatos ou cenas que ocorrem no cotidiano da escola, assim como olharam para a fotografia, poderia realizar uma leitura diferente, e desta forma nossas ações também serão diferentes.

Os docentes acreditam que precisamos “transver, ver de novo, olhar de outro ângulo, sensibilizar-se com o óbvio e com o ‘nada’”<sup>9</sup>. Ainda acrescentam que o campo educacional está repleto de receitas e estereótipos de aluno e professores “ideais”, mas cabe ao educador querer enxergar com outros olhos as inúmeras possibilidades na educação.

Outro docente vê a relação da fotografia como um momento único que foi registrado, comparando com o momento único de vida que as crianças estão tendo na escola, fazendo

---

<sup>9</sup> Entra aspas, frase dita por um docente.

pensar de que forma podemos torná-los mais significativos, pois não voltarão mais e isso só irá ocorrer se tivermos um olhar diferente. Outro participante faz a comparação que hoje a fotografia está banalizada, assim como a educação também, por isso é que temos que exercitar um olhar mais sensível.

Percebo que a fotografia, como uma imagem estática, pode representar também a educação, a forma como ela é tantas vezes vista, percebida de um plano geral, pois não conseguimos ser afectados por seus pormenores, seus detalhes. Se olhamos para o detalhe da fotografia, podemos olhar também para os detalhes da educação. E se olhando para os detalhes da fotografia, podemos inventar uma escrita, olhar para os detalhes da educação pode nos fazer inventar outros modos de ser docente, nos fazer criar outras possibilidades para o fazer educacional. Com a modificação das práticas o professor vai aos poucos fissurando modos de ser e agir que foram sendo constituídos pelos discursos e por nós mesmos.

## 6 ESCRITURA: DE VIDA

Senti a necessidade de suspender a verdade que constitui o discurso do professor como reprodutor do conhecimento, e, sobretudo, porque cada vez mais ele se torna naturalizado pelos professores, necessitando do olhar de um biografólogo para transformar-se em potência, em escritura = inventar uma nova composição = inventar uma docência.

A morte de Barthes <de seu corpo orgânico>, não encerrou sua vida, pois foi com suas escrituras, que pude compor as minhas. É isso que o torna <imortal> = a produção de novos sentidos → que nunca se encerram, se tratando de uma escrita biografemática. Franceschini ressalta que

[...] enquanto a biografia conta a vida fechando-a no momento da morte do sujeito biografado, o biografema, aposta na evocação desse sujeito que já não existe, criando através de detalhes ou estranhamentos da vida em questão, outros retratos e posturas desenhadas nas imprecisões [...] (FRANCESCHINI, 2013, p. 16).

Esta pesquisa está voltada para uma escritura que se difere da escrita biográfica, pois foge de uma escrita descritiva, narrativa, para dar vazão a uma escrita inventiva. Esses conceitos se diferenciam, pois:

[...] Tanto a “grafia” quanto o “grafema” são traços, sinais [...], enquanto a primeira implica um traço em associação análoga a um sentido [...], o segundo é somente um traço (como um desenho, numa caverna, que não representa nada que o homem moderno já tenha digerido) que passa a receber sentido apenas a escritura que ele mesmo motivou (FEIL, 2010, p. 149).

Motivada por essa escritura, a proposta é ir além dos sentidos já dados àqueles momentos encontrados na biografia. A biografemática quer outras vias, outras possibilidades, invenções, ficções, outras escrituras, a partir do que *punge*, a partir do que rasga, golpeia, a partir do detalhe considerado infecundo.

<Escrita autoral = escritura biografemática>

A escrita biografemática, uma escritura como invenção, é o que Roland Barthes (2015) propõe. Essa escrita é uma visita a tudo aquilo que passa despercebido aos nossos olhos, o improdutivo, aquele detalhe. Uma escrita biografemática é uma escrita de transbordamento, uma escrita que denuncia a abundância, não necessariamente negativa, mas sem pudor para indagações (Costa, 2010).

Uma escrita biografemática como impulso para desnudar o corpo enrolado em discursos dominantes que apenas produzem afectos tristes e despotencializam a prática autora do professor. Uma escrita que visa promover encontros, não somente com os docentes, mas deles com a sua própria vida, com suas singularidades, que aos poucos são ofuscadas pelas lamúrias do cotidiano da escola. Promover encontros para recolher os detalhes. Não um resgate histórico, mas a história contada no agora, com todas as implicações do já vivido, dando vazão a uma docência artista.

A escrita biografemática requer uma escritura da vida, uma composição entre vida e obra, uma escritura que dá sentido a algo que parece ser irrelevante. Esse irrelevante que se torna potente, na medida em que o olhar é sobre ele lançado, ganhando vida na obra de um biografólogo. Ver-se na obra do outro. Ver o outro em sua obra. O outro que pode ser o <eu externo>. Meu outro eu. Visto de fora. Reinventar. É no pulsar que o outro emerge (Barthes, 2005, p. 24), uma pulsação que desencadeia uma hemorragia. Hemorragia de imaginação. Imaginar para criar. Criar para dar sentido ao detalhe. Criar para repugnar o discurso. Discurso insistente, que reduz, diminui, menospreza, desvaloriza. Docência. Rebater, contestar, opor, refutar → Desejo, paixão, amor.

A biografia, por si só, não se sustenta, não permite que eu reanime Barthes. O que me permite isso, <e acredito ter sido essa a sua intenção>, é a escrita biografemática, é a escritura. É ela que me permite inventar outros. Reinventar-me. Ser (re) inventada por outros.

Caminhamos pela margem, mas hesitamos nos lançar ao mar, com medo que as ondas possam nos levar a ver os cavalos marinhos. Muitas vezes a escola tem sido como um mar imensurável que nos priva do mergulho, da ardência nos olhos, das ondas traiçoeiras, do sal que seca na pele. Nossos pés não tocam as águas, pelo contrário, caminhamos pela costa, a beira mar. Quando olhamos para o mar, queremos gozar do mergulho, ir mais fundo, pois é lá que está a escrita, e é lá que encontramos cavalos marinhos. Há cada vez um maior espaçamento entre nós e a escrita. Ó (2007) nos ajuda a pensar quando traz que:

Todas as nossas aprendizagens escolares têm como base a leitura, a nossa mundividência remete para a verdade que é expressa no livro. Ora, o que é espantoso é que, pelo contrário, todas as avaliações de conhecimentos reclamam produtos

escritos. Isso, na minha visão, cria um problema insolúvel. Como é que você consegue, a partir de uma idéia de leitor, desencadear uma prática de escrita? Acho que nós temos aqui um distanciamento e uma contradição que permanece cega. Se as aprendizagens que fazemos decorrem em bloco da leitura, é para mim mais ou menos fatal que se idealize e endeusem os processos de escrita. Escrever é, sem dúvida alguma, uma das maiores dificuldades que enfrenta todo o habitante da instituição escolar, e o problema cresce à medida que os alunos progridem na escolaridade. Infelizmente é cada vez mais freqüente encontrar bloqueios de escrita nos alunos que freqüentam os nossos cursos de mestrado e doutorado. A sua escolaridade anterior foi quase sempre excelente, mas não lhes forneceu técnicas e hábitos capazes de gerar e sustentar uma escrita criativa (Ó, 2007, 110-111).

Não há como separar a leitura da escrita, uma não sobrevive sem a outra, elas se completam, se complementam, contudo, o discurso do docente como mero reprodutor os faz acreditar que realmente não são capazes de construir algo, de inventar, criar. Ao longo da história o docente não participou efetivamente de momentos de construção de aprendizagem. Seria de suma importância que pudessem falar das dificuldades na escrita, nas construções e nas relações com o mundo (Ó, 2007).

A escrita nos parece distante, assim como as estrelas nos parecem inalcançáveis. Ainda que tenhamos um encantamento pelo céu estrelado, sentimos certa timidez ao escrever, pelo fato de que nos comparamos a escritores renomados, que nos intimidam com sua escrita, muitas vezes, aos nossos olhos, incompreensível. Não seria muito mais fácil, se ao invés de nos inibirmos com as escrituras de outros, nos embebedássemos delas para a tentativa de uma escrita de autoria? E ainda, embriagados, seduzíssemos os outros? Ó insiste nessa ideia quando esclarece que todos que escrevem, o fazem a partir de fragmentos de outras escritas. Ao invés de tomarmos o autor com um ser divino, poderíamos nos apropriar para realizar a nossa própria construção (Ó, 2007).

Corazza brinda com as palavras de Ó quando traz a ideia de que pela escrita “biografemática, ama-se e escreve-se aqueles que conhecemos, fazendo-lhes justiça, [...] imortalizando-os” (Corazza, 2015, p.30). Podemos perceber, dessa forma, que não há possibilidade de separação da leitura e da escrita, uma vez que desejamos tanto aqueles que lemos, que acabamos escrevendo-os também.

Escrever  $\neq$  escritura = prova de desejo = *kama sutra*. (Barthes, 2013)

O que é o *kama sutra*, senão uma infinidade de possibilidades para se chegar ao  
prazer? = escritura

Por que não temos mais momentos destinados à uma escrita inventiva no cotidiano da escola? Ó percebe a importância da escrita como prática no cotidiano da instituição escolar, para que o “desejo de escrever se possa instalar, onde o desejo de compreender e imaginar o mundo se amplie” (Ó, 2007, p. 111). Em coro com o autor penso que a escrita deveria ser como um parasita, que se instala em nosso corpo, que vive dentro de nós, se alimentando de nossas entranhas para manter-se vivo. Contudo, “[...] o modo como compreendemos a escritura não está ligado a um estado de inspiração que possa sem aviso prévio acometer o sujeito; nenhum chamado vocacional sensacionalista; muito menos está relacionada a dom inato [...]” (Olegário; Munhoz, 2017, p. 159). Dessa forma, é necessário que possamos nos colocar como leitores-escretores, fazendo a experimentação de escritas. Não há “[...] nada mais honesto e vivo, que o destino de uma escrita que se deixa inventariar; importa o trabalho de uma escritura da mão sem luvas [...]” (Olegário; Munhoz, 2017, p. 160).

Para Barthes também não há possibilidade de separar a leitura da escrita, são para ele indissociáveis. Dessa forma, indaga “como se pode ler sem se sentir obrigado a escrever?” (Barthes, 2005, p.29). → Afetar-se. Contaminar-se → Essa contaminação que Barthes acredita ser proporcionada pela escrita.

Estou agora completamente contaminada, quero ser aquela que se lança como quem lê, escreve → leitora, escritora. Quero me ver em cada palavra desta escritura, como Barthes (2005), acredito que escrever seja como um ciclo interminável, assim que se “acaba” de escrever a obra, se recomeça a fantasia.

O discurso da reprodução do conhecimento tem um único propósito: subestimar a capacidade dos docentes, portanto, me propus a provocar no outro o desejo de escrever. Buscando encontro e confronto:

<Encontro dos docentes com a escrita biografemática = confronto entre os docentes e o discurso>

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha busca inicial foi perceber de que modo a fotografia e a escrita biografemática podem contribuir para a formação de um professor autor, o que foi sendo afirmado ao longo de minha pesquisa, ao longo das oficinas, através das falas dos professores e por suas criações de escrituras. As oficinas possibilitaram ampliação do olhar sobre a fotografia. As fotografias foram disparadoras de escritas biografemáticas.

A partir desta pesquisa, me vi diante da possibilidade de encontrar caminhos outros possíveis na educação, caminhos que buscarei trilhar em minha vida docente, e que também os compartilhei com outros sete professores que sentiram vontade de pensar comigo esse tema.

Admito, que não foi tarefa fácil me permitir escrever com tal autoria e com um nível de invenção que para mim também se constituiu como algo novo. Também, admito que não foi fácil explicitar os conceitos de meu trabalho e ver que em certos momentos eles não foram dominados por mim, porque para mim o conceito jamais poderá ser apreendido definitivamente.

Além disso, perceber o quanto os professores são capturados por afectos tristes ao longo de sua docência, me fez ter ainda mais vontade de refutar o discurso do professor como reproduzidor do conhecimento, fazendo com que percebam que nós próprios, docentes, também produzimos, reproduzimos e disseminamos discursos na área da educação, para desta forma, provocar movimentos que são essenciais para que nos valorizemos mais e acreditemos na docência.

Olhando para as escritas, e mesmo tendo em vista que este trabalho não compete comparações, análises ou julgamentos, já que seu objetivo era somente a experimentação de escritas, não há a possibilidade de não perceber que alguns professores não conseguiram em certos momentos se desprender da representação das fotografias.

As reflexões desencadeadas nesta pesquisa puderam sinalizar a relevância de pensar momentos de formação de professores que possam ser compostos pela criação, e não somente pela tentativa de resolver problemas. Um docente com o olhar mais sensível é capaz de olhar

para seus alunos, para sua sala, para a escola, para a área da educação como um todo de uma forma diferente. E é capaz de criar com tudo isso, enxergando que os movimentos de mudança se fazem necessários para que reafirmemos nosso fazer educacional. A necessidade de deformar aquilo que está posto, dado.

Impulsionados pela fotografia, os professores criaram suas próprias histórias, criavam vida, e ao ler as mesmas, pude perceber o quanto eram criadores, inventores, e o quanto conseguiram sensibilizar seu olhar para algo que poderia passar de forma insignificante. Eles deram potência aos detalhes das fotografias.

Através das discussões em cada uma das oficinas, os professores foram sendo impulsionados pela sensibilidade, que os fez perceber posicionamentos necessários, que antes pareciam adormecidos ou anestesiados no contexto ao qual pertencem, principalmente em relação ao discurso dominante de que o professor não cria.

Ao mesmo tempo que compreendo que o discurso do professor como reprodutor do conhecimento produz afectos tristes nos professores, enfraquecendo sua vida docente, compreendo a necessidade de falarmos desse discurso, de refutá-lo, e as oficinas se constituíram como momentos que puderam colocar essas ideias em movimento.

Para compreender os conceitos utilizados nesta pesquisa, foi preciso muito mais do que toda a fundamentação teórica utilizada, foi necessário que, junto aos professores que se dispuseram a realizar as oficinas, pudéssemos fazer a leitura da vida docente, ter a sensibilidade de olhar de outros modos e a coragem de ir contra a corrente do discurso do professor como reprodutor do conhecimento, possibilitando momentos de experimentação da escrita biografemática.

Ao longo desta pesquisa e das oficinas, fui fortalecendo a ideia do professor como criador, permitindo que os momentos fossem para experimentar, sem juízo de valores, o que serviu para mim e para os demais professores.

Meu desejo é que este estudo possa ampliar o olhar de todos que compõe a área da educação, permitindo enxergar além daquilo que está posto, além do óbvio, do dado. Olhar para tudo que parece improdutivo, para as sobras, para os detalhes da educação. Que possamos ser todos biografólogos, para criarmos caminhos possíveis na educação. Que possamos escrever biografematicamente a nossa própria docência, inventando e reinventando nossa prática.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini (Orgs). Tempo, Memória e Patrimônio Cultural. 1ed. Teresina: EDUFPI, 2010, v.1, p.55-72.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia; tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BARTHES, Roland. **A preparação do romance I**: da vida à obra; tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**; tradução J. Guinsburgl. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**; tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003 il.

CABRAL, Michelle Silvestre; HEUSER, Ester Maria Dreher; PINTO, Luciana Alves. **Nomes**. GONÇALES, Carla (Org.). Cadernos de Notas 5: Oficinas de Escrita: arte, educação e filosofia. Oficinas produzidas em 2011. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2013.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores; tradução Ingrid Müller Xavier; Revisão técnica Alfredo Veiga-neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela (Orgs.). Caderno de Notas 7. **Biografemática em educação**: vidarbos. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara; SARDAGNA, Helena Venites. **Pensar a diferença no currículo: exercícios de escrita na docência**. Revista Artíficos, v.3, n.6, 2013. Disponível em: <sandracorazza@terra.com.brhttp://www.artificios.ufpa.br/Artigos/Revista6/Dossie%20Helen a%20Corazza.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

COSTA, Luciano Bedin da. **Estratégias biográficas: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

COSTA, Cristiano Bedin. **Pesquisa Biografemática como ato de criação de uma vida estrangeira em educação.** 2011. Revista Artíficos, vol. 1, n. 1, p. 44-56. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/D%20Cristiano%20Bedin%204.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

COSTA, Luciano Bedin. **Biografema como estratégia biográfica: escrevendo uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COSTA, Cristiano Bedin; HATTGE, Morgana Domênica; HORN, Cláudia Inês; MIORANDO, Tania Micheline; MUNHOZ, Angelica Vier; OLEGÁRIO, Fabiane; ZANATTA, Fernando Rodrigo. **Formação Pedagógica e Pensamento Nômade.** Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2013. Revista de Extensão Universitária de Cruz Alta, Cataventos, ano 5, N. 01, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2016.

FEIL, Gabriel Saussen. O simulacro e o biografema – de A a Z. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org). **Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em Educação.** Cadernos de pesquisa (CEDES). 2001, vol. 114, p.197-223. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio.** 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FRANCESCHINI, Érica. **Dos sopros à clínica: Compendo com Clarice Lispector.** TCC – junho 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa. Jan/Abr. 2005, vol.31, n.1, p.45-56.

MUNHOZ, Angélica Vier; ROOS, Bibiana Munhoz. **O ensino por meio de oficinas.** ULBRA: Canoas. Revista de Iniciação Científica da ULBRA, n. 13, 2015. p. 198-204.

OLEGÁRIO, Fabiane; MUNHOZ, Angélica Vier. **Fragmentos de escritura: rastros de uma vida.** Informe C3, Porto Alegre, v. 09, n. 1 (Ed. 18), Out, 2016/Mar, 2017. (ISSN: 2177-6954) Disponível em <[www.informec3.weebly.com](http://www.informec3.weebly.com)>. Acesso em: 08 abr. 2017.

Ó, Jorge Ramos. **Desafios à escola contemporânea: um diálogo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 32, nº 2, p. 109 – 116, jul./dez. 2007. Entrevista ao jornalista Francisco Eboli, com Marisa Vorraber Costa. Disponível em: <[seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/6653/3970](http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/6653/3970)>. Acesso em: 15 set. 2016.

**APÊNDICES**

## **APÊNDICE A**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada provisoriamente de “Escrita biografemática na formação docente” sob a responsabilidade da graduanda Camila Beatriz Reiter, e orientação da Professora Fabiane Olegário.

Com o seguinte objetivo: a produção de escritas biografemáticas a partir das teorizações de Roland Barthes (2015) durante as oficinas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue pela pesquisadora Camila Beatriz Reiter aos docentes de escolas públicas municipais e estaduais do município de Mato Leitão/RS. Em nenhum momento você será identificado, desde que assim o desejar. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Ressaltamos que os procedimentos da pesquisa atentam as normas éticas vigentes, e os estudos produzidos em decorrência serão utilizados somente para a divulgação científica e a produção de material para formação de professores. A graduanda responsável pelo desenvolvimento da pesquisa responsabilizou-se pela restituição sistemática das análises realizadas, com o objetivo que elas sirvam de material para futura formação dos professores da instituição. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e a outra via com a pesquisadora. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Camila Beatriz Reiter pelo e-mail [camilareiter@yahoo.com.br](mailto:camilareiter@yahoo.com.br). Ou então através do Centro Universitário Univates, no Endereço: Av. Avelino Talini, 171 - Universitário, Lajeado - RS, 95900-000; pelo telefone: (51) 3714 7000.

Lajeado/RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Pesquisadora

---

Professora Orientadora

Eu aceito participar do projeto acima citado, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Nome completo: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_